

PEDA GOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARJÓW NAUCZY-
CIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.
ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARJÓW NAUCZYC. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

O ducha w wychowaniu młodzieży *).

Jakaż jest w Polsce opinia publiczna o kierunku wychowania? Taka, że powinno ono być narodowe. Jedni uzasadniają ten postulat naczelny tym faktem przyrodniczym, który w całej pełni uświadomiono sobie dopiero niedawno, że każdy naród ma swoją odrębną, indywidualną psychikę, a inni tem jeszcze, że każdy naród ma swoje własne, odrębne cele do spełnienia.

Wiara w powołanie narodów została w Polsce proklamowana przez romantyzm. Nie są to żadne mrzonki ani utopja; wiara ta wypływa z chrześcijańskiego poglądu na świat. Jeden z najwybitniejszych angielskich myślicieli katolickich, kard. Newman mówi: „Stworzony jestem, ażeby być i dokonać tego, do czego nikt inny stworzony nie został. Mam swoje miejsce w planach Boga, w świecie Boga, miejsce, które ja jeden tylko zajmuję... Mam swoje własne posłannictwo, więc jestem potrzebny Bogu dla dokonania Jego planu, równie potrzebny na mojem miejscu, jak archanioł na swoim“. Otóż jeżeli tak jest, jeżeli każda bez wyjątku jednostka ma swoje powołanie, które otrzymała od samego Boga, to jakżeby nie miały mieć powołania całe narody, składające się z jednostek i dążące do zgodnej, harmonijnej pracy tych jednostek? Nie, wiara naszych mesjanistów w powołanie narodu polskiego nie była mrzonką, ani utopją; płynęła ona z chrześcijańskiego poglądu na świat.

Tak więc postulat wychowania narodowego ma swoje uzasadnienie nie tylko w przyrodniczym fakcie odrębności narodowych, ale i w nauce chrześcijańskiej o celach Bożych świata — bez względu na to, czy wiemy dokładnie, jakie to cele, czy nie. I niechaj wolno będzie zaryzykować zdanie, że przy dzisiejszym stanie kultury, w epoce rozkwitu indywidualności narodowych, wychowanie nienarodowe jest eo ipso niechrześcijańskie.

*) Streszczenie odczytu prof. Ign. Chrzanowskiego wypowiedzianego na Zjeździe Chrześc.-Narodowego Stowarz. Naucz. Szkół Powsz. w lipcu 1930 roku w Krakowie.

Któż położył w Polsce kamień węgielny pod gmach wychowania chrześcijańsko - narodowego?

Już w wieku 18-tym zaczął kiełkować ideał wychowania narodowego. „Trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami“ — tak mówił w r. 1773 młody poseł krakowski, Feliks Orzechowski na sejmie, który ustanowił Komisję Edukacyjną. I hasło to często rozlega się w pismach pedagogicznych i politycznych 18-go wieku. Ale nad kiełkującą dopiero ideą wychowania narodowego, przysłaniającą przewagę miała idea wychowania państwowego, obywatelskiego. Nie wnikało jeszcze w głąb psychiki narodowej, nie rozumiano, czym jest naród. Przecież kultura wieku 18 tego, wieku oświecenia, miała charakter kosmopolityczny.

W wieku 19-tym poglądy na ideał wychowawczy uległy zmianie, a to pod wpływem dwóch czynników. Z jednej strony nastąpiło silne poczucie odrębności narodowych (dzięki wojnom napoleońskim) — a z drugiej strony mocna reakcja religijna w duchu katolicko-chrześcijańskim (w odpowiedzi na obojętność religijną ubiegłego wieku).

Prądy te przenikają także życie duchowe Polski; pisma Woronicza i Brodzińskiego są najlepszym tego dowodem. Zwłaszcza Brodzińskiego „Mowa o narodowości Polaków“ wytknęła kierunek ideologii narodowej w latach porozbiorowych. Lecz nie ona jest kamieniem węgielnym gmachu wychowania chrześcijańsko-narodowego.

Kamień węgielny położył dopiero największy nauczyciel narodu polskiego 19-go wieku — Mickiewicz i to nie tylko w poezji swojej i nie tylko w „Księgach Pielgrzymstwa“, ale także w „Prelekcjach paryskich“.

O wychowaniu nie mówi tutaj Mickiewicz bezpośrednio, ale rzuca pod nie podwaliny, wyjaśniając, czym jest naród wogóle, a naród polski w szczególności, jaka jest jego misja i jaką powinien iść drogą, żeby tę misję spełnić. Ta ideologia Mickiewicza głośno i wyraźnie odbiła się w „Przedświcie“ Krasińskiego, wywarła niemały wpływ na poezję Słowackiego i wogóle ideologję emigrantów polskich. Bez „Prelekcji paryskich“ nie byłoby nie tylko „Myśli o odrodzeniu narodowym“ Szczepanowskiego, ale także, kto wie, może „Myśli nowoczesnego Polaka“ Dmowskiego. — Dmowski stoi twardo na ziemi, jak przystało na wielkiego pisarza politycznego — można powiedzieć nawet, że „Myśli nowoczesnego Polaka“ są druzgocącą, nie-miłosierną krytyką ideologii romantycznej, stokroć bardziej nieubłaganą i stokroć mędrszą od krytyki, dokonanej przez szkołę historyczną krakowską. Z tem wszystkiem, czy świadomość narodowa byłaby w duszy Dmowskiego tak silna, jego wiara w naród polski tak mocna — gdyby nie nasza ideologia romantyczna, której koroną są „Prelekcje paryskie“?

Jakież są myśli Mickiewicza o narodzie? Co to jest naród?

Odpowiada Mickiewicz, że jest to większa lub mniejsza zbiorowość ludzi „ożywionych jedną wspólną ideą, jedną siłą“. A cóż jest tą ideą? Pierwsze słowa „Pieśni legjonów“: „Jeszcze Polska nie zginęła, póki my żyjemy“. „Każdy człowiek — mówi Mickiewicz — ma-

jący w sobie iskrę narodową, gdziekolwiek się znajduje, skoro myśli, czuje, działa, może być pewny, że w tej chwili miliony współrodaków jego myślą, czują i działają podobnie jak on; ta spójnia niewidoma łączy każdą narodowość. Ta zaś spójnia jest pośrednim szczeblem do wytworzenia spójni całej ludzkości. „Duch ludzki musi pierwiej przejść przez narodowość, zanim dojdzie do powszechności. Narodowość, to największe dzieło boże na ziemi“.

Jak Polska Polską, nie słyszano jeszcze nic podobnego; prawda że już w 16-tym wieku Skarga uzasadniał obowiązek miłości ojczyzny przykazaniem bożem: „Ojczyzna to matka nasza, a Bóg matkę czcic kazał“; prawda, że w 18-tym wieku Staszic i Kołłątaj rozumieli, że niema narodu bez jakiejś spajającej poszczególnych ludzi siły moralnej — ale, że „narodowość, to największe dzieło boże na ziemi“ — to zrozumiał i powiedział dopiero Mickiewicz. A tego do dziś dnia nie rozumieją czy nie chcą zrozumieć ci wszyscy, którzy piorunują na nacjonalizm, nie odróżniając go od szowinizmu, ci, którzy szumnie (i często obłudnie) głoszą hasła braterstwa narodów.

Hasłom kosmopolitycznym przeciwstawia Mickiewicz ideę wolnej konfederacji wolnych narodów. A ponieważ każdy naród posiada inne właściwości duchowe, więc każdy ma inną misję, ale żaden nie spełni jej bez postępu moralnego; swoją narodowość powinien każdy naród poczytywać za środek do tego postępu. „Jak obrządkie religijne — mówi Mickiewicz — usposabiają was do łatwiejszego pocucia prawdy, tak instytucje narodowe nie są niczem innem, tylko zbiorem pomocy, danych człowiekowi na to, aby łatwiej mógł czucie w czyn zamienić i postawić na ziemi prawdę, którą otrzymał w świątyni; spełnienie tej powinności jest ciężkie i wymaga wielkich pomocy, wielowiecznych trudów; dlatego to człowiek bez narodowości jest człowiekiem niezupełnym, człowiekiem zdolnym widzieć, ale niezdolnym działać“.

Że te prawdy mają charakter chrześcijański — o tem nie może chyba wątpić ten, kto zna Mickiewicza. Nauka Chrystusa jest dla niego jedyną siłą, która łączy w całość syntetyczną wszystkie dziedziny kultury, wszystkie różnorodne owoce pracy poszczególnych narodów. Innemi słowy: kultura moralna jest dla Mickiewicza nie jakąś odrębną gałęzią kultury, ale jej pniem, jej istotą, jej celem. A stąd prawdziwym patriotą jest zdaniem Mickiewicza, ten tylko, kto pełni prawdę chrześcijańską, ten tylko, kto pracuje nad umoralnieniem własnej duszy.

Wartość narodu zależy przedewszystkiem od wartości moralnej składających go jednostek — oto jest teza Mickiewicza. W ten sposób pierwiastek patriotyczny połączył się w jedną, nierozłączną całość z pierwiastkiem chrześcijańskim.

Jaką misję wyznacza Mickiewicz narodowi polskiemu? Każdy z nas wie; wszyscy romantycy wierzyli, że zadaniem przyszłej Polski będzie przodować wszystkim narodom w pracy nad urzeczywistnie-

niem ideału chrześcijańskiego, miłości i sprawiedliwości w życiu, nie tylko w życiu prywatnem, ale i w publicznem, w polityce.

Ale ktoś może powiedzieć: to wszystko brzmi pięknie — cóż kiedy u nas niema zgody w poglądach ani na przeszłość narodową ani na charakter narodowy, ani nawet na aktualne i przyszłe zadania narodu i państwa. Kto tak powie, ten będzie miał, niestety, słuszość. Niezgoda, którą Skarga zaliczył do sześciu głównych chorób Rzpltej, nie tylko nie opuściła serc naszych, ale jeszcze się wzmogła i nasiąkla nienawiścią. Kiedy patrzymy, co się u nas dzieje, przypominają nam się owe „potępieńcze swary“ wśród emigrantów po 1831 r., nad którymi płakał nie kto inny, tylko Mickiewicz.

A o cóż się to kłócimy? Czy tylko o to, jak budować Polskę? Nie, ale także (wstyd powiedzieć) o to, komu jej zmartwychwstanie zawdzięczamy, jak i czyja orjentacja polityczna była słuszną. I oto niech wolno będzie odpowiedzieć na to pytanie, bo od tej odpowiedzi w znacznej mierze zależy kierunek naszego wychowania narodowego: przecież dzieci nasze powinny wiedzieć, komu oprócz takiego, a nie innego, wyniku wojny światowej zawdzięczają to błogosławieństwo, że się wychowują w wolnej ojczyźnie, a nie jak ich rodzice — w ujarzmionej.

Odpowiedź brzmi: „Nie spierajcie się o zasługi wasze i pierwszeństwo... Bóg daje zwycięstwo, używając prędkości jednego, męstwa drugiego, siły trzeciego; a skoro człowiek zręczny lub silny, zamiast wieść w górę towarzysza słabszego, strąca go, tedy robi zamieszanie i klęskę; a jeśli chwali się z zasługi swej, zasiewa niezgodę“.

Niechaj więc każdy kocha i czci tych ludzi, w których zasługi około odbudowania państwa polskiego szczerze wierzy, ale niechaj do ich miłości i czci nie zmusza gwałtem nikogo, a przede wszystkim młodzieży. Wpajajmy raczej w serca naszych dzieci tę niewątpliwą prawdę, że odzyskanie niepodległości zawdzięczamy przede wszystkim całemu narodowi — że gdyby nie cały naród, który nie zatracił w niewoli swego narodowego ducha, toby nawet najznakomitsze jednostki nie miały w co rzucać swoich ziaren. I jeszcze jedno: nie można burzyć przeszłości, ale trzeba ją przekształcić. Na tradycji, na charakterze odwiecznym narodu należy oprzeć wychowanie chrześcijańskonarodowe.

J. M.

Uwagi do programu języka polskiego.

2. Nauka o języku.

Przy układaniu programu każdego przedmiotu nauczania w szkole ogólnokształcącej muszą być uwzględnione trzy czynniki. 1) Stopień przeciętny rozwoju umysłowego ucznia, 2) wiedza nauczyciela, i 3) stan nauki. Jeżeli chodzi o program dla seminarjum nauczycielskiego w grę wchodzi jeszcze jeden bardzo ważny czynnik; przygotowanie ucznia

do korzystania z nabytych w seminarjum naucz. wiadomości o pracy zawodowej. Nie trzeba zdaje się wyjaśniać, że pierwszy i czwarty czynnik t. j. uczeń i zawód warunkuje ilość i jakość wiadomości, które program obejmuje.

Drugi czynnik t. j. wiedza nauczycielska powinna dać gwarancję wykonania programu bez błędu i niezgodności ze współczesnym stanem nauki, trzeci t. j. stan nauki wpływa na wybór materiału i tam, gdzie chodzi o systematyczne do pewnego stopnia ujęcie zjawisk, jak to ma miejsce w programie sem. na kolejność w jakiej wiadomości mają być przyswojone.

Program gramatyki języka polskiego w seminarjum możnaby ze względu na ucznia, nauczyciela i stan nauki nazwać programem maksymalnym, ze względu na przygotowanie ucznia do umiejętnego korzystania w szkole powszechnej z wiadomości językowych nabytych w seminarjum naucz. minimalnym. Że tak jest postaram się wykazać. Program obejmuje: 1) systematyczny opis współczesnego języka polskiego, uwzględniając już przy opisie w pewnej mierze psychologiczną stronę języka. Zjawiska bowiem t. zw. funkcjonalne czy w słowotwórstwie, czy fleksji nie dadzą się zrozumieć bez wyjaśnienia psychologicznego, sam opis nietylko niczego nie wyjaśnia, ale przeciwnie może sprawę zaciemnia, wykazując istniejące obok siebie różne formy dla tej samej treści i nie dając wyjaśnienia ani co do ich wartości znaczeniowo-uczuciowej, ani wskazówki normatywnej, opierającej się na zrozumieniu tamtych wartości (Kurs I, II i III, 2 półrocz).

2) Wiadomości historii języka (kurs III i IV). Te wiadomości są znów ujęte z dwóch punktów widzenia. Formy dzisiejsze mają być rozważane jako kontynuacja dawnego stanu języka i tu uwzględnić należy wszystkie działy nauki o języku z wyjątkiem składni (coprawda wskazówki programu nie są sprecyzowane, n. p. materiał kursu III: „objaśnić najważniejsze osobliwości fonetyczne, fleksyjne i słownikowe“ — te ostatnie zwłaszcza są bardzo nieokreślone). To jeden punkt widzenia. Drugi zaś sposób ujęcia tej strony zjawisk językowych to psychologiczne i historyczne wyjaśnienia dzisiejszego stanu języka.

(Dwa ostatnie punkty wyznaczają program kursu IV-go: zmiana znaczenia i formy wyrazów rozwoju języka. Odbicie dziejów kultury rodzimej i wpływu kultur obcych w języku polskim.

3) Psychologję i fizjologję mowy „pisanie i czytanie“. Psychologiczne wyjaśnienie zjawisk językowych w dziedzinie semantyki (kurs IV).

4) Geografję językową (kurs V). Że to jest ze względu na pojemność umysłową ucznia i zainteresowania jego program maksymalny, nietrudno spostrzec. Jest to program, który mógłby być a nawet w praktyce jest programem nauki języka na wyższych kursach nauczycielskich, a nie daleko odbiegniemy od prawdy jeżeli powiemy, że nie wiele więcej w zakresie języka polskiego trzeba umieć do magisterjum na uniwersytecie. Możnaby powiedzieć, że program zajmuje stanowisko jakie nieraz żartobliwie i złośliwie przypisują młodemu nauczycielowi, że chce nauczyć ucznia więcej niż sam umie. Z tego maksimum wy-

magań, jakie uczniowi stawia program, (chce go bowiem uważać za specjalistę językoznawcę), wynikają także maksymalne wymagania w stosunku do wiedzy nauczyciela. Bo jeśli ma wprowadzić swoich uczniów we wszystkie dziedziny wiedzy językowej to musi sam z nimi być doskonale obeznany, musi śledzić rozwój lingwistyki i gramatyki historycznej i to nie tylko w zakresie języka polskiego, ale także musi znać najważniejsze zdobycze na polu historii języka i lingwistyki porównawczej. Może ktoś powiedzieć: to jest obowiązkiem nauczyciela polonisty. Prawda! ale trudności, które w wykonaniu tego obowiązku się zaznaczają, wynikają z maksymalizmu programu w stosunku do dzisiejszego stanu nauki o języku polskim. O ile bowiem w dziedzinie opisu języka polskiego współczesnego i historii języka mamy w nauce polskiej i obcej dzieła, przedstawiające zjawiska wyczerpująco, o tyle w dziedzinie semantyki i psychologii języka są tylko wspólne dla języków indoeuropejskich. Znajomość zasad ogólnych powinna ułatwić pracę w zakresie jęz. polskiego. Ale to wymagałoby żmudnej i długiej pracy zbierania materiału polskiego, w którym się zjawiska pewne przebijają. Prace takie monograficzne istnieją — całokształtu jednak dotychczas niema.

Wykonanie zatem programu dla kursu IV-go wyznaczonego wymaga, aby każdy polonista był naukowcem-lingwistą, co wobec przewagi zainteresowań literackich u polonistów jest rzeczą do osiągnięcia trudną nie mówiąc o chronicznym braku czasu, jaki trapi nauczyciela seminarjum. Nawet umiejętne korzystanie z podręcznika Klemensiewicza dla klasy V gimnazjum lub Szobera z zakresu semantyki bez wnikania głębszego w tajniki tego działu nauki jest trudne.

Tak zatem staraliśmy się wykazać, że program w trzech pierwszych punktach jest maksymalny. Wymaga od ucznia wybitnych zdolności i zainteresowań lingwistycznych, a od nauczyciela pracy naukowej w dziedzinie zjawisk językowych, zaś w zakresie samej nauki uwzględnia dziedziny w nauce jeszcze niezupełnie dokładnie opracowane. Powiedzieliśmy, że dzisiejszy program języka polskiego w ogólności, a gramatyki w szczególności nie uwzględnia zastosowania praktycznego wiadomości nabytych w seminarjum, w szkole powszechnej. Program bowiem seminarjum naucz. metodykę języka polskiego oddaje w ręce nauczyciela przedmiotów pedagogicznych. Jest to zjawisko tem dziwniejsze, że metodyka szczegółowa wszystkich innych przedmiotów nauczania należy do nauczyciela fachowca, a tylko metodyka ogólna do nauczania przedmiotów pedagogicznych. A jednak język polski czy to w zakresie lektury, czy zjawisk językowych ma swoją metodę, której zrozumienie i opanowanie musi być oparte o teoretyczną znajomość istoty zjawisk literackich i językowych. Trudno od specjalisty filozofa-pedagoga wymagać, aby stał się także polonistą, o ile nie studjował tego działu nauki obok filozofii ścisłej, ale trudno też zrozumieć dlaczego przedmiot, mający w szkole powszechnej być podwaliną całego kształcenia ma być w seminarjum pod względem metodyki tak upośledzony. Wykazane tutaj niczem nieusprawiedliwione pominięcie specjalnej metodyki języka polskiego jest przyczyną, że do

dziś nauczanie języka polskiego w szkole powszechnej wykazuje wiele braków i błędów a stan ten odbija się znów ujemnie na nauce w seminarjum nauczycielskim. Dostajemy bowiem ze szkół powszechnych młodzież, której wiadomości z języka polskiego wymagane jako konieczna podstawa, na której można realizować program seminarjum choćby nie na tak wysoką miarę zakrojony jak obecny, są prawie żadne. Brak elementarnej umiejętności orientowania się w tekście czytany i w najprostszych zjawiskach językowych zmusza polonistę w seminarjum do uczenia podstaw a często prostowania błędnych wiadomości. W ten sposób nieuwzględnienie strony, że tak powiem zawodowej w nauce języka polskiego, a zatem minimalność w jednym względzie w programie utrudnia zrealizowanie całokształtu określonego bardzo obszernie i głęboko wnikającego w istotę zjawisk językowych.

To są strony ujemne programu. Stroną bardzo dodatnią programu gramatyki jest uwzględnienie i podkreślenie stanowiska wyjaśniającego w ocenie i omawianiu zjawisk językowych. Zerwanie ze stanowiskiem wyłącznie normatywnem jest, tego mówić nie potrzeba, postawieniem nauki naszego przedmiotu na właściwym poziomie, pozwala obudzić żywe zainteresowanie u młodzieży dla języka jako wyraziciela stanów psychicznych od prostych do najbardziej skomplikowanych. Odpowiednia obserwacja zjawisk językowych i ich wyjaśnienie na lekcji gramatyki wspiera i oświeśla analizę języka arcydzieł literatury polskiej z punktu widzenia estetycznego i powinna w wyniku ostatecznym doprowadzić do wczucia się w język cudzy i do stworzenia własnego stylu. Aby te rezultaty osiągnąć, trzeba wprawdzie sięgnąć po wiadomości do tych dziedzin językoznawstwa, której zjawiska program obecny obejmuje, ale trzeba ich ilość i sposób przedstawienia przystosować do przygotowania poziomu umysłowego i zainteresowań młodzieży. Dlatego w programie gramatyki dla seminarjum proponowałibyśmy pewne zmiany, obejmujące i rozkład materiałów na poszczególne kursy i głębsze wnikania w poszczególne problemy. Zmiany te obejmowałyby program kursu II, III, IV i pewne drobne uzupełnienia materiału kursu V-go, kurs I-szy pozostałby bez zmiany.

Na kursie II-gim należałoby pozostawić tylko deklinację, uwzględniając jednak wartości funkcjonalne w zakresie form deklinacyjnych i wyjaśniając pewne formy języka polskiego dzisiejszego jako pozostałości, resztki dawnego języka polskiego. Byłoby to nastawieniem, ułatwiającem zrozumienie różnicy między językiem polskim w różnych epokach, a tem samem byłoby to wprowadzeniem do objaśnienia form języka staropolskiego na kursie III-cim w związku z lekturą zabytków wieku XIX-go i dzieł wieku XVI, XVII i XVIII. Przy takim wprowadzeniu w związek z dzisiejszą formą językową te zjawiska historyczne nabierałyby życia, treści i możnaby na kursie III-cim żądać od ucni samodzielnej obserwacji, zbierania materiału, grupowania wedle rodzaju zjawisk, co ułatwiałoby ujęcie tych zmian językowych w rozwoju historycznym w grupy formalne i znaczeniowe a takie uporządkowanie ułatwia niezmiernie zapamiętanie zasad ogólnych.

Na kursie II-gim proponujemy opracowanie wyłącznie deklinacji, konjugację zaś trzeba by przenieść na II-gie półrocze kursu III-go. Jest to pozornie rozerwanie ciągłości materiału. Jest ono jednak konieczne ze względu na fizyczną niemożliwość opracowania fleksji całej w ciągu jednego roku szkolnego, jeśli naprawdę mają być rezultaty nie tylko normatywno-pamięciowe, ale naprawdę mamy osiągnąć zrozumienie wartości form fleksyjnych, ich związku ze zjawiskami fonetycznymi, zrozumienie form obocznych i pozornych nieregularności. Usprawiedliwieniem dlatego rozerwania pozornego fleksji jest i ta okoliczność, że znacznie więcej śladów zmian historii wykazują dzisiejsze formy deklinacyjne niż konjugacyjne i że pewnych zjawisk w konjugacji dzisiejszej nie można wyjaśnić bez sięgania w dawny stan języka polskiego. Weźmy dla przykładu czas przeszły w języku polskim lub rozkaznik. Tak badanie form języka staropolskiego opierałoby się na przygotowaniu do ujmowania zjawisk historyczno-językowych przy omawianiu deklinacji a ułatwiałoby zrozumienie znacznie trudniejszych zjawisk w dziedzinie konjugacji.

Składnię należałoby przenieść na I-sze półrocze kursu IV-go. Na tym kursie również należałoby opracować naukę o znaczeniu i życiu wyrazów opartą na ćwiczeniach, w których omawiane zjawisko wystąpiłoby jasno. Podręcznik odpowiedni dla uczniów byłby rzeczą konieczną. Nauczyciel może się opierać na gramatyce historycznej Łosia i stamtąd czerpać wskazówki i częściowo materiał do ćwiczeń. Rozważanie zjawisk składni i semantyki z punktu widzenia stylistycznego byłoby łatwym i opartym na żywym materiale wprowadzeniem w elementy psychologii języka i zespoleniem obu działów nauki języka polskiego t. j. historii i gramatyki.

W związku z ćwiczeniami z zakresu semantyki należałoby także zwracać uwagę na to, że w rozwoju historii na zmianę znaczenia, wartości a czasem wyboru wyrazu działają warunki polityczne i stosunki kulturalne a tem samem dalibyśmy pewne zrozumienie historycznego rozwoju języka.

Na kursie V-tym naukę o gwarach należałoby oprzeć na tekstach gwarowych i zastosować metodę porównawczą. Bardzo ważnym momentem jest wyjaśnienie pewnych odrębności w języku potocznym ludzi wykształconych różnych okolic Polski wpływem gwary i stosunkami politycznymi i kulturalnymi. Uwzględnienie tego punktu w programie seminarjum wydaje się momentem ważnym, usunąłby on bowiem na gruncie językowym nietolerancję i szereg nieporozumień, jakie dziś w Polsce istnieją i bynajmniej się do zatarcia śladów niewoli nie przyczyniają.

Reasumując nasze rozważania proponujemy zmiany w materiale kursu II a to: przesunięcie konjugacji na 2 półrocze kursu III, uzasadniając to zbyt wielkiem nagromadzeniem materiału na kursie II i tem, że wyjaśnienia historii będą wprowadzeniem do zrozumienia konjugacji polskiej;

pogłębienie fleksji przez zwrócenie uwagi na wartości znaczeniowe i uczuciowe pewnych form i na uwzględnienie pozostałości dawnego języka polskiego w stanie dzisiejszym.

Na kursie IV poza przesunięciem składni z kursu III pozostałby w zasadzie materiał ten sam co w programie obecnym, jednak nie jako wykład o psychologii i historii języka (bo tak tylko dzisiejsze wymagania programu dałyby się zrealizować) lecz jako ćwiczenia, które w stopniu elementarnym wprowadzałyby psychologię języka. Przesunięcie składni na I półrocze tego kursu jest i z tego punktu widzenia korzystne, że na tym kursie uczniowie zapoznają się z zasadami psychologii i w drugim półroczu można przy ćwiczeniach językowych odwołać się do wiadomości z psychologii, zatem wyjaśnienia zjawisk językowych nie wisiałyby w próżni, lecz kojarzyłyby się z wiadomościami z innej dziedziny nauki. Kurs V pozostałby bez zmiany z uzupełnieniem, obejmującym język poboczny obok gwary. Zdaje mi się, że w ten sposób, nie zmieniając zasadniczej linii programu t. j. opracowania systematycznego zjawisk języka współczesnego, rozmieszczeniem gwar wraz z wprowadzeniem w elementy psychologii i historii języka, ułatwilibyśmy uczniowi zrozumienie zjawisk a nauczycielowi zrealizowanie wymagań programu.

Jadwiga Dańciewiczowa (Lwów).

Administracja zakładu kształcenie nauczycieli.

IV.

Sprawa sekretarzy. W projektach reformy, zmierzającej do zaradzenia złemu, najczęściej spotykamy się z postulatem zaprowadzenia przy wszystkich dyrekcjach stanowisk sekretarzy urzędowych, która to instytucja miałaby być najlepszym lekiem na wszystkie bolączki administracyjne dyrektorów. Sądzę, że nadzieje przywiązywane do niej są nieco przesadzone, nie mówiąc o innych trudnościach natury finansowej, dotyczących dalej kompetencji, rozgraniczenia odpowiedzialności, fachowego przygotowania, odpowiedniego doboru, wartości osobistej i taktu pedagogicznego, które razem wzięte pod wielkim znakiem zapytania stawiają wartość istotnej pomocy i korzyści, płynącej dla dyrektora z tej instytucji.

Możeby raczej powoływać do tych czynności w charakterze stałych sekretarzy za osobnem, odpowiednio wysokiem wynagrodzeniem tych z pośród nauczycieli, którzy czy to dla braku kwalifikacyj naukowych, czy zdolności dydaktycznych mniej mogą być wyzyskani w pracy szkolnej, zato posiadają wszystkie zalety sumiennych, pracowitych i pedantycznych urzędników. Takie typy wśród nauczycieli trafiają się niezbyt rzadko. Po przejściu odpowiedniego kursu i praktyki w zakładach wzorowo administrowanych i złożeniu egzaminu z zakresu administracji szkolnej nauczyciel taki po roku próby otrzymywałby nominację na sekretarza z zakresem czynności dokładnie określonym, ustaloną odpowiedzialnością służbową i dyscyplinarną. Wobec z każdym rokiem bardziej aktualnego problemu, o znaczeniu także społecznym, zadecydowania o losie mnożącej się falangi sił nauczycielskich bez

kwalifikacyj, projekt ten wydaje się mi jako niezupełnie pozbawiony realizmu.

W każdym bądź razie sądzę, że tylko w tym wypadku utworzenie przy zakładach kształcenia nauczycieli stanowisk sekretarzy byłoby ostatecznem i rozstrzygającym rozwiązaniem wiecznie wznowianej, stanowiącej zarzewie nieustannego niezadowolenia i niepożądanych konfliktów sprawy administracji, gdyby przez dopełnienie całego szeregu niezupełnie prostych i łatwych warunków — sekretarz szkolny mógł się stać rzeczywistym, bo ponoszącym całkowitą, jeśli nie wyłączną to ściśle określoną odpowiedzialność za swe czynności zastępcą dyrektora w sprawach rachunkowo-kasowych i administracyjnych.

Sekretarzowi mogłyby być przydzielone następujące czynności:

1) prowadzenie dziennika podawczego, 2) rejestracja aktów urzędowych, 3) prowadzenie aktów osobowych młodzieży, 4) wypełnianie rubryk katalogów, 5) prowadzenie wykazów stypendystów, 6) ewidencja uczniów, 7) statystyka, 8) wypłata stypendjów, 9) sporządzenie w porozumieniu z dyrektorem preliminarzy budżetowych, 10) prowadzenie ksiąg kasowych, 11) podejmowanie zaliczek, 12) dokonywanie wypłat, 13) przedkładanie wyrachowań, 14) administrowanie funduszem pomocy naukowych i gier, 15) administrowanie funduszami zakładowymi, 16) sprawa umów, kosztorysów, ofert, ubezpieczeń społecznych pracowników kontraktowych, 17) prowadzenie inwentarzy, 18) administrowanie opałem, 19) sporządzanie list — wypłata, 20) pobieranie i inkasowanie opłat, 21) wystawianie zleceń wypłaty, 22) wystawienie zaświadczeń, kart porady i zniżek kolejowych, 23) nadzorowanie robót remontowych i konserwacyjnych, 24) administracja lokali, 25) drobne roboty techniczne, jak zdejmowanie planów, szkiców, (Pomoc administracyjna i techniczna przy organizowaniu imprez, przedstawień, widowisk, wycieczek i t. p.).

Wtedy, ale tylko wtedy dyrektor zostałby naprawdę uwolniony od ciężaru trosk administracyjnych i mógłby się cały oddać tym zadaniom, dla których został właściwie na to zaszczytne i odpowiedzialne stanowisko powołany.

Jest rzeczą oczywistą, że zrealizowanie tego postulatu w tej formie i w ten sposób, jak to powyżej przedstawiłem, nie jest ani łatwem ani dającym się uskuteczyć w przeciągu najbliższego okresu czasu. Samo uznanie zasady i zapoczątkowanie jej realizowania przez władze szkolne będzie powitane z pełną wdzięcznością przez dyrektorów i odczute jako początek nowej ery w ich dążnościach zawodowych.

Sprawiedliwość jednak nakazuje w tym okresie przejściowym, w którym dyrektorzy uginają się pod przechodzącym często ich siły ciężarem zajęć i odpowiedzialności, bez jakiegokolwiek nadziei podzielenia się nią w sprawach administracyjnych, pomyśleć o podniesieniu materialnem i moralnem stanowiska dyrektora. Dyrektorom zakładów kształcenia nauczycieli ta pomoc i opieka jak najwydatniejsza należy się w szczególniejszym wymiarze z tak wielu ważnych, powszechnie znanych i uznanych powodów, że zdawałoby się rzeczą zbyteczną o jej potrzebie mówić, gdyby nie rzeczywistość jakże daleka od ideału.

Świadomość upośledzenia materialnego i moralnego nie może być dobrym doradcą, trudno z niej zaczerpnąć choćby isierki natchnienia i zapału, tak niezbędnego w pracy nad wychowaniem przyszłych wychowawców i szermierzy postępu i kultury państwowej w najciemniejszych i najbardziej zagrożonych często zakątkach Rzeczypospolitej.

Wnioski w sprawie reformy administracji w zakładach kształcenia nauczycieli.

I. Roboty remontowe i konserwacyjne przeprowadzać na wiosnę i w jesieni z wyjątkiem takich, które muszą być uskutecznione podczas feryj letnich (remont sal szkolnych itp.). W ostatnim wypadku, o ile obecność dyrektora jest konieczna, przyznać mu prawo do urlopu w ciągu roku szkolnego.

II. Ustanowić specjalne remunerationy dla bibliotekarzy i zawiadowców zbiorów naukowych. Określić ściśle ich obowiązki i odpowiedzialność. Przekazywać im do dyspozycji z początkiem każdego półrocza kwoty, wstawione do preliminarzy budżetowych funduszy opłat na pomoce naukowe i gry, a przeznaczone na poszczególne działy, pozostające pod zarządem odnośnych zawiadowców w formie zaliczki do wyrachowania w ściśle oznaczonym terminie.

Do dyrektorów należałoby tylko załatwienie przedkładanych przez zawiadowców zbiorów naukowych preliminarzy szczegółowych przed udzieleniem zaliczki i sprawdzanie rachunków i inwentarzy.

III. Zaliczkowania kredytów dokonywać w stałych okresach miesięcznych lub kwartalnych, w ramach zatwierdzonych planów finansowych w ustalonej przez Dyрекcję kolejności, z uwzględnieniem wydatków sezonowych.

IV. Uwolnić Dyрекcję od opłat telefonicznych (za abonament telefonu), względnie pokrywać je bezpośrednio na drodze obustronnego porozumienia między zainteresowanymi Ministerstwami.

V. Powrócić do systemu zaliczek, asygnowanych zapomocą talonów, pozostawiając zaliczkowanie na rachunkach bieżących w Kasach Skarbowych tym Zakładom, dla których ten system jest dogodniejszy. Sposób postępowania byłby następujący:

a) Zatwierdzone plany finansowe z podziałem na okresy kwartalne lub miesięczne, dostają się z początkiem roku budżetowego do rąk Dyрекcyj, które w ich ramach w pewnych stałych terminach (kwartalnych lub miesięcznych) czynią zamówienia, zarządzają roboty, gromadzą rachunki.

b) W stałych terminach, z początkiem miesiąca lub z końcem kwartału, Dyрекcje otrzymują przewidziane planami finansowymi kredyty miesięczne lub kwartalne, które służą na pokrycie przewidzianych planami finansowymi wydatków sezonowych.

VI. Wyłączyć Dyрекcje Zakładów kształcenia nauczycieli z administracji państwowej, objętej przepisami rachunkowo-kasowymi.

VII. Uwolnić Dyрекcje Zakładów kształcenia nauczycieli od obowiązku przestrzegania przepisów dla zarządzających budynkami państwowymi.

VIII. Ustalić terminy ściągania opłat szkolnych na fundusze pomocy naukowych i gier na koniec listopada w I półroczu i koniec lutego w II półroczu.

IX. Uchylić przymus lokowania opłat na rachunkach bieżących w Kasach Skarbowych.

X. Ustalić wszystkie potrzebne druki dla Zakładów kształcenia nauczycieli, dokonać rewizji istniejących druków — i wreszcie wydać wzory wszystkich obowiązujących druków.

XI. Sporządzić doroczne wykazy alfabetyczne wszystkich uczniów wykluczonych i przysyłać je Dyrekcjom w 2 terminach: w czerwcu i wrześniu.

XII. Ubezpieczanie pracowników i nauczycieli kontraktowych i pobieranie czynszów od lokali wynajętych, scentralizować w Kuratorjach.

XIII. Ułatwić nauczycielstwu orientację w listach płatniczych.

XIV. Ogłosić dla użytku Dyrekcji Zakł. kształcenia nauczycieli skrót przepisów o opłatach stemplowych.

XV. Przyznać dyrekcjom za kierownictwo szkoły ćwiczeń osobne wynagrodzenie.

XVI. Otwierać dla nauczycieli, mających odpowiednie warunki i kwalifikacje, kursa administracji szkolnej, pozwalać im na odbywanie praktyki w zakładach wzorowo administrowanych i dopiero po roku próby mianować stałymi sekretarzami Dyrekcji z ściśle (regulaminowo) określonym zakresem obowiązków i odpowiedzialności.

XVII. W okresie przejściowym przyjąć z wydatną pomocą Dyrektorom Zakładów kształcenia nauczycieli przez podniesienie ich materialnego i moralnego stanowiska.

Edward Türschmid (Biała).

Oceny i sprawozdania.

Dr. Ludwika Jeleńska. Sztuka wychowania. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych. Rok V. Nr. 22, nakładem „Naszej Księgarni” Spółka Akc. Związku P. N. S. P. Warszawa, 1930 str. 229.

Książka jest przeznaczona dla wychowawców w najszerszym tego słowa znaczeniu, nie tylko więc dla nauczycieli ale i dla rodziców. W przedmowie autorka zapowiada, że nie chodzi jej o teoretyczne roztrząsanie zagadnień wychowawczych, lecz że pragnie dać książkę pożyteczną, któraby bezpośrednio działała. Istotnie, zamiar ten udało się autorce w zupełności. Mimo dość skomplikowanego układu (do czego przyczynia się sama p. Jeleńska, dając przytem wyjaśnienie nie bardzo przekonujące, jakoby książka przedstawiająca skomplikowane życie musiała mieć układ też skomplikowany), lektura „Sztuki wychowania” robi wrażenie pobudki, popychającej do pracy.

Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że przy zmiennych formach realizowania postulatów wychowawczych, zależnych od czasu i stopnia kultury narodu, właściwy problem wychowawczy zostaje zawsze niezmienny, mianowicie polega on na tem, by wychowywanego młodego

człowieka nauczyć władania sobą, by mu pomóc w osiągnięciu wewnętrznego zharmonizowania. W przeciwieństwie do kultury zewnętrznej, polegającej na pewnego rodzaju tresurze, prawdziwa twórczość wychowawcza dąży do obudzenia w dzieciach motywów wewnętrznych postępowania, do stworzenia tego, czego w dziecku nie ma, siły organizującej wewnętrznej, to jest woli do samowychowania. Pomyślny wynik wszelkich wysiłków wychowawczych zależy od tego, czy się uda w wychowaniu stworzyć tę siłę, mającą stale przez całe życie rozwijać się.

Praca wychowawców, dążąca do tego celu, powinna iść podwójnym torem, przez szukanie wpływu podświadomego i świadomego. W pierwszym rzędzie chodzi o wywołanie w młodzieży bezwiednego naśladownictwa, polegającego na prawie dyfuzji psychicznej, według którego wszyscy ulegamy zawsze najczęściej bezwiednie, wpływowi środowiska. Otóż stworzenie w domu, a potem w szkole, odpowiedniego środowiska jest ważnym warunkiem powodzenia w pracy wychowawczej. Zdrowe poczucie moralne i estetyczne, należyta kultura towarzyska i rozumny kierunek zainteresowań tworzą odpowiednią atmosferę wychowawczą już w domu; szkoła podtrzymując nadal te warunki, uzupełnia je przez propagowanie umiłowania pracy, ideowości i podtrzymywania nastroju radosnego.

W takiej atmosferze pedagogicznej może się rozwijać dalsza praca wychowawcza, mianowicie zaczyna się działanie pośrednie, dążące do wyrobienia w wychowaniu zdolności do skupienia wewnętrznego. Dziecko podlega zawsze wrażeniom chwili i mimo upomnień takich, jak „uspokój się, pomyśl chwilę, zastanów się“, nie potrafi skupić się, uciszyć wewnątrz, zanim nie wywołamy w nim pewnego zainteresowania. Pierwszym objawem skupienia w dzieciach jest uwaga. Wprowadza ona wewnętrzny porządek; jest nie tylko początkiem życia umysłowego, ale też jest pierwszym śladem budzącej się woli.

W miarę jak wzrasta uwaga, pojawia się możliwość posłuszeństwa, gdyż żeby być posłusznym, trzeba móc słuchać, trzeba sobą władać. I tu autorka mówiąc o najnowszych metodach nauczania, robi trafną uwagę: „Jeżeli nauczyciel treścią lekcji, bez żadnych sztucznych pobudek potrafi w klasie wywołać skupienie, uwagę, to w jakiegokolwiek formie jest prowadzona lekcja, jest lekcją dobrą“.

Równocześnie z wywieraniem wpływu podświadomego należy dążyć do wywierania wpływu świadomego. Druga część książki jest poświęcona temu zagadnieniu. Wbrew tendencjom, przyznającym przesadnie wielkie znaczenie sugestji, autorka wysuwa tu na pierwsze miejsce zwracanie się do rozumu, gdyż „nigdy nie jest zawczasem przemawiać do rozumu dzieci“, a cała trudność polega na tem, by utrafić w odpowiednim momencie w odpowiedni ton. W ten sposób możemy uświadomić młodzież, jakie ideały ma ona realizować; ideał ten musi być na jej poziomie umysłowym, musi w nią wrastać i zakorzeniać się w nią coraz głębiej. Ideał ten potrójny, a jednak zewnętrznie jednolity, jest to ideał człowieka społecznego, religijnego i narodowego.

Książka obfituje w wiele rozumnych, niejednokrotnie głębokich a zawsze bardzo ciekawych dygresyj, które uzupełniają i uwypuklają

myśl zasadniczą. I tak autorka daje trafne spostrzeżenia o stosunkach sprawności fizycznej do ideału człowieka, o wytrwałości, karności, formach samorządowych, o regulaminie i t. d. Dzięki tym wszystkim zaletom „Sztuka wychowania“ stanowić będzie poważną pozycję w naszej literaturze pedagogicznej.

T. D. (Warszawa)

Józef Tor. „Plastyka w szkole. Nauka rysunku. Metodyka nauki w szkole powszechnej i średniej“. 1930.

Pierwszy rozdział książki ma charakter artykułu, gdzie autor mówi o estetyce i kształceniu jej poczucia, o nauce rysunku i sprawach z nią związanych. W drugim chce wykazać, „co jest sztuką a co nią nie jest, a co jest tylko surogatem sztuki“. Za materiał do tych rozważań wziął autor sztukę ludów pierwotnych, Egipt, Chaldeę etc. i Grecję. Z egipską sztuką obszedł się bardzo ostro, odmawiając jej prawa do miana sztuki „właściwej“. To tylko „surogat“. O sztuce greckiej mówi znacznie przychylniej. Ale „do szczytów niebosiężnych (!) Grecy nie doszli“. I choć oni to „dali początek właściwej sztuce“, oni „stworzyli pełną sztukę o poziomie artystycznym“, to „poziom sztuki greckiej jest poziomem sztuki dziecka w okresie rysunku typowego“. A że sztuka dziecka, podobnie jak egipska, sumeryjska etc. to tylko „surogaty“, cóż jest sztuką „właściwą“ a co jej „surogatem“? Autor chciał przeprowadzić paralelę dwóch „sztuk“: sztuki dziecka z jej okresami rozwoju i sztuki ludów czy narodów. Sztuka ludów pierwotnych to niemowlęce pierwsze bazgroły dziecięce, Egipt, Asyria, to okres rysunku dziecięcego z jego „nieudolnością techniczną, naiwnością,“ Grecja to okres młodzieńczy, pełen chwalebnych zapałów..., lecz pełen jeszcze nieudolności, brak mu pełnego doświadczenia, głębszej nauki i wiedzy“.

W rozdziale „Analiza i synteza formy“ czytamy o „sensie i wyrazie“ każdej formy. Wykład wzbogacony poglądami Platona i Arystotelesa, które jednak „w niczem na sztukę grecką wpłynąć nie mogły, (były spóźnione) Ale „filozofja grecka dała początek logice formy“. Choć Platon „ideał formy widział w kuli“, to „kuli brak tego wyraźnego i logicznego sensu“. Zaś w rezultacie „trudno jest człowiekowi zdobyć się na pełną analizę świata i rzeczy, jak też i trudno jest mu zdobyć się na pełną syntezę“. Więc... idźmy dalej do „Psychologii i metodyki rysunku dziecka“. Rozdział ten powinni kandydaci na nauczycieli rysunku umieć na pamięć i nieraz go sobie później „przepowiedzieć“. Są tam w porządku i treściwie zebrane wszystkie zdobycze, jakie poczyniono w minionem ćwierćwieczu w sprawie dziecięcego rysunku. Plany prac Kerschsteinera, Kuznfelda, Levinsteina i i. dały niewzruszone podstawy dla poznania rozwoju tej dziecięcej „sztuki“ w jej fazach i możliwościach. Autor wykazał tu gruntowną znajomość rzeczy i nie przeciwstawiając się w niczem temu, co zrobiono na tem polu na Zachodzie, dał jasne wskazówki dla dydaktyw rysunku. W rozdziale następnym „Metodyka plastyki“ jeszcze dobitniej wypowiedział się nauczyciel-praktyk. Poza pewnemi dygresjami i widoczną chęcią nasycenia tła... naukowością znać w przedstawionym rozwoju metodycznym nauki ry-

sunku znawcę przedmiotu, który nie powtarza, nie idzie cudzemi drogami, lecz daje plony własnej grędy. A choć nie jest w tem odosobniony, choć i Matzke i Misky i Policht (nie licząc obcych) nie odskakują pod względem metody od tego, co tu rozwinął autor, temci lepiej. Śnać dochodzimy do jakiejś jednolitości na tem polu, tak dotąd u nas trudnej. Silniej niż gdzieindziej zaznaczył autor ważny moment przełomu w rysunku dziecka, kiedy ono „pozostawione samo sobie, zaczyna tracić ufność we własne siły i przestaje rysować“. Wtedy to należy mu podać rękę i poprowadzić drogą ściśle metodycznie prze-myślanej nauki. Tę metodykę przeprowadził autor sumiennie, dał rzecz rozważną w każdym punkcie, czy ogniwie. Wiązą się one z sobą z nieodbitą konsekwencją i budzą wiarę, że rezultatem będą silne podstawy poważnej umiejętności rysunkowej. Zaś z dodatkiem wiadomości z historii sztuki i kultury, sztuki ludowej etc. otworzą uczniowi oczy i duszę na świat piękna, zakłętego w bożej przyrodzie i sztuce człowieczej.

Stanisław Wójcik (Kraków).

Z czasopism i książek.

„Polonista“. Czasopismo, poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz zakładach kształcenia nauczycieli. Oddawna daje się odczuć w naszej prasie pedagogicznej bardzo poważny brak czasopisma, któreby połączyło i zjednoczyło dążenia nauczycielstwa do podniesienia i ujednolajnienia metod nauczania języka polskiego.

By brakowi temu zapobiec i zewrzeć kadry nauczycieli-polonistów, a zarazem stworzyć organ, którego celem będzie podnieść nauczanie języka polskiego na najwyższy poziom, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska“ przystąpił do utworzenia dwumiesięcznika, poświęconego sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz zakładach kształcenia nauczycieli.

Polonista zamieszczać będzie artykuły, dotyczące wszelkich zagadnień w zakresie nauczania języka polskiego, jak: budowa programów, opartych na racjonalnej podstawie psychologicznej, sprawy celów nauczania języka polskiego, praktyczne próby rozwiązania metod nauczania mowy, pisma, czytania, literatury i nauki o języku: wyrabianie sprawności językowej i dostarczanie materialnej wiedzy, budzenie zamiłowań do czytelnictwa wśród uczniów, sprawa kółek literackich, teatru szkolnego, bibliotek i innych pomocniczych instytucyj szkolnych, problem kształcenia i dokształcania nauczycieli-polonistów, zaznajomienia ich ze stanem wydawnictw i podręczników szkolnych, ze stanem nauczania języków ojczystych zagranicą.

Poza tem prowadzić będzie Polonista dział poradnictwa w kwestjach wątpliwych, oraz podawać do wiadomości czytelników projekty i sprawozdania z lekcyj, przeprowadzonych w różnych typach szkół i na różnych poziomach.

Redakcję objeli: Włodzimierz Gałęcki, Juliusz Saloni, Dr. Władysław Szyszkowski i Józefa Żmichowska-Rytłowa.

Nawroczyński Bogdan. Zasady nauczania. Lwów-Warszawa 1930. Książnica-Atlas. (Książce tej poświęcimy w najbliższym czasie obszernie sprawozdanie).

Stevenson John Alford dr. Metoda projektów w nauczaniu. Przekład Wandy Piniówny. Lwów-Warszawa 1930. Książnica-Atlas.

Borkowska-Ciesielska Stefania. Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny. Lwów-Warszawa 1930. Książnica-Atlas.

Kuchta Jan dr. Zabytki i tradycje historyczne po Twardowskim. Lwów 1930. Towarz. Ludoznawcze

Program nauki rachunków z geometrią w 7 klasowych szkołach powsz. na r. szk. 1930/31. Poznań 1930. Wydawnictwo „Parametru“.

Dryjski A. Na manowcach polemiki. (Odpowiedź prof. S. Błachowskiemu). Poznań 1930.

Golachowski Kazimierz. Czterdziestolecie pracy Nowosądeckiego Koła T. N. S. W. Nowy Sącz 1930. Nakład Koła T. N. S. W.

Z życia organizacyjnego.

Nowo zorganizowaną Sekcją Sem. w Lesznie kieruje kol. Julian Szpunar jako przewodniczący wraz z Zarządem, do którego weszli: koleżanka dr. Jadwiga Mondelska i kol. Józ. Wernerowski. Na ostatniem przedwakacyjnem zebraniu złożył przewodniczący obszerne sprawozdanie ze zjazdów w Poznaniu, Gdańsku, Krakowie. Nad referatem kol. Szpunara rozwinęła się bardzo ożywiona dyskusja, w której zabierali głos koledzy: Rosochowicz, Gugulski, Kurzemski, Skopowski, Wernerowski i Szpunar. W toku dyskusji kol. Gugulski dowodził, że wskutek nadmiernej liczby seminarjów naucz. w niektórych rejonach, nie można dokonać selekcji zgłaszających się nielicznie uczniów, wskutek czego nieszczęśliwy ten materiał obniża poziom naukowy zakładu i utrudnia pracę nauczycielom. Zauważa również, że obecny egzamin kwalifikacyjny o charakterze wyłącznie praktycznym, nie daje dodatkowych wyników, wskutek czego należałoby raczej powrócić do pierwotnego sposobu egzaminowania (teoretyczno-praktycznego). Zarząd dokłada starań, by sekcja rozwinęła się w przyszłości należycie i podjęła akcję w związku z reformą sem. naucz. wogóle.

Wiadomości bieżące.

Śp. Dr. Władysław Filipczyk profesor seminarjum naucz. męskiego w Krakowie zmarł tamże 16. X. 1930 w 40 roku życia. Śp. zmarły był jednym z pierwszych absolwentów Instytutu Pedagogicznego i uczniem śp. Józefy Joteyko, pod której kierunkiem studjował psychologię. Od szeregu lat pracował w Państw. Seminarjum naucz. męskiem w Krakowie oraz na Wyższym kursie naucz. jako nauczyciel przedmiotów pedagogicznych oraz członek komisji egzaminacyjnych dla egzaminów praktycznych i egzaminów na W. K. N. W życiu pozaszkolnem zajmował się z dużem zamiłowaniem muzyką, był prezesem „Echa“ krakowskiego a ostatnio prezesem wojewódzkiego Związku towarzystw śpiewackich w Krakowie. W Radjo krakowskiem organizował pogadanki pedagogiczne dla rodziców i wychowawców.

Cześć pamięci pracownika na niwie kształcenia nauczycieli!